



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)

FACULTAD: FECYT

CARRERA: PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FECYT: PEDAGOGÍA DE LAS
CIENCIAS EXPERIMENTALES”**

Modalidad: Presencial

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en
Psicopedagogía**

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

Autores: Minda Velastegui Joselyn Dayana

Moreno Sánchez Laiz Edith

Director: MSc. Cristian Eduardo Guzmán Torres

Ibarra 2024

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del artículo 114 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte, para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	DE	1004353296	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Y	Minda Velastegui Joselyn Dayana	
DIRECCIÓN:		Ibarra	
EMAIL:		jdmindav@utn.edu.ec	
TELÉFONO FIJO:		TELF. MOVIL	
	06 2 542-398		0968224949
DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	DE	1728429414	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Y	Moreno Sánchez Laiz Edith	
DIRECCIÓN:		Otavalo	
EMAIL:		lemorenos@utn.edu.ec	
TELÉFONO FIJO:		TELF. MOVIL	
	062903407		0987559475

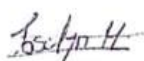
DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	“Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Pedagogía de las Ciencias Experimentales”
AUTOR (ES):	Joselyn Dayana Minda Velastegui y Laiz Edith Moreno Sánchez
FECHA: AAAAMMDD	04/07/2024
SOLO PARA TRABAJOS DE TITULACIÓN	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR:	MSc. Cristian Guzmán/ PhD. Karina Pabón


CONSTANCIAS

Los autores manifiestan que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que son los titulares de los derechos patrimoniales, por lo que asumen la responsabilidad sobre el contenido de esta y saldrán en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 04 días, del mes de julio de 2024

AUTOR (ES):

Firma.....
Minda Velastegui Joselyn Dayana

Firma.....
Moreno Sánchez Laiz Edith

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 04 de julio de 2024

MSc. Cristian Guzmán
DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR


CERTIFICA:

Haber revisado el informe final del trabajo de titulación, que se ajusta a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.


MSc. Cristian Guzmán
C.C.: 171638453-0

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Pedagogía de las Ciencias Experimentales" elaborado por Joselyn Dayana Minda Velastegui y Laiz Edith Moreno Sánchez, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:


().....
(MSc. Jessy Barba)
C.C: 100235194-6


().....
(MSc. Cristian Guzmán)
C.C.: 171638453-0


().....
PhD. Karina Pabón
C.C.:100345142-2

DEDICATORIA

Queremos dedicar este trabajo de titulación a nuestras familias, especialmente a nuestros padres, fuente inagotable de amor y apoyo, quienes con paciencia y dedicación han sido nuestro faro en este viaje académico. A ustedes les dedicamos este trabajo de titulación, como un humilde tributo a su sacrificio y como testimonio de que cada esfuerzo tiene su recompensa.

Dedicó especialmente todo esto a mi hijo Raphael. Hijo gracias por ser esa motivación diaria, por hacerme luchar día con día, para que juntos alcancemos nuestras metas. Tu madre te ama.

Joselyn Minda

Dedico todo esto a mí, por el esfuerzo y la perseverancia que he demostrado a lo largo de este viaje académico. Este trabajo es un testimonio de mi compromiso con el aprendizaje y el crecimiento personal. Agradezco mi capacidad para superar los desafíos, mi resiliencia en los momentos de dificultad y mi determinación para alcanzar mis metas.

Laiz Moreno

Así también queremos dedicar todo esto a cada una de las personas que nos han guiado, apoyado e inculcado cada enseñanza para estar aquí este día. Gracias queridos docentes, han sido un pilar fundamental en este crecimiento profesional.

AGRADECIMIENTO

Queremos agradecer a Dios y a todos los seres queridos que tenemos a nuestro lado, que nos han apoyado todo en cuanto ha estado en sus manos, gracias a cada uno de ustedes esta meta se ha cumplido.

Así también expresar nuestro más sincero reconocimiento a nuestro supervisor de trabajo de integración curricular (TIC) por su orientación especializada y paciencia a lo largo de esta investigación. Su sabiduría y orientación han sido fundamentales para el éxito de este proyecto. El agradecimiento también a nuestros amigos y compañeros por su constante apoyo y comprensión. Su presencia y aliento en los tiempos desafiantes, así como su alegría en mis éxitos, han sido pilares en mi vida. Valoro inmensamente su amor y amistad.

RESUMEN

Esta investigación analiza las atribuciones causales del rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales en la Universidad Técnica del Norte. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 226 estudiantes, evaluando cómo las percepciones y creencias sobre las causas de su rendimiento influyen en su éxito o fracaso académico.

Los resultados identificaron dos tipos principales de atribuciones causales: internas y externas. Las atribuciones internas, como la habilidad y el esfuerzo, fueron asociadas con una mayor autoeficacia y persistencia en los estudios. En contraste, las atribuciones externas, relacionadas con factores como la dificultad de la tarea, la suerte o el ambiente educativo, se vincularon con una disminución en la motivación y un mayor sentimiento de falta de control sobre el aprendizaje. Los estudiantes que atribuían su éxito a factores internos mostraron una mayor autoestima y una mejor gestión de sus logros académicos.

En conclusión, comprender cómo los estudiantes interpretan y atribuyen causas a su rendimiento académico es crucial para mejorar su autoconcepto, autoestima y motivación. Promover atribuciones internas puede contribuir a formar estudiantes más resilientes y exitosos en sus estudios. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para el desarrollo de estrategias educativas que fomenten una mentalidad de crecimiento y la autoeficacia en el ámbito universitario.

Palabras clave: Atribuciones causales, rendimiento académico, pedagogía de Ciencias Experimentales

ABSTRACT

This research analyzes the causal attributions of academic performance among students in the Experimental Sciences Pedagogy program at the Faculty of Education, Science, and Technology (FECYT) at the Universidad Técnica del Norte. The study was conducted with a sample of 226 students, assessing how their perceptions and beliefs about the causes of their performance influence their academic success or failure.

The results identified two main types of causal attributions: internal and external. Internal attributions, such as ability, effort, and motivation, were associated with higher self-efficacy and persistence in studies. In contrast, external attributions, related to factors like task difficulty, luck, or educational environment, were linked to decreased motivation and a greater sense of lack of control over learning. Students who attributed their success to internal factors showed higher self-esteem and better management of their academic achievements.

In conclusion, understanding how students interpret and attribute causes to their academic performance is crucial for improving their self-concept, self-esteem, and motivation. Promoting internal attributions can help develop more resilient and successful students. These findings have significant implications for developing educational strategies that foster a growth mindset and self-efficacy in the university setting.

Keywords: Causal attributions, academic performance, experimental science pedagogy

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: Marco teórico	7
1.1. Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico	7
1.1.1. Teoría de Heider	7
1.1.2. Teoría de Rotter	8
1.1.3. Teoría de Weiner	9
1.2. Atribuciones causales del rendimiento académico (desde la teoría de Weiner)	10
1.2.1. Definición	10
1.2.2. Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios	11
1.3. Dimensiones de atribuciones causales	12
1.3.1. Localización/Locus de control	12
1.3.2. Estabilidad	13
1.3.3. Capacidad de control	13
1.4. Rendimiento Académico	14
1.4.1. Conceptualización	14
1.4.2. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios	15
CAPÍTULO II: Metodología	16
2.1. Tipo de investigación	16
2.2. Métodos, técnicas e instrumento	16
2.2.1. Métodos	16
2.2.1.1. Método inductivo	16
2.2.1.2. Método deductivo	16
2.2.1.3. Analítico y sintético	17
2.2.2. Técnicas	17
2.2.3. Instrumento	17
2.3. Preguntas de investigación	17
2.3.1. Matriz de la operacionalización de variables	18
2.4. Participantes (Población y muestra)	20
2.5. Análisis de la información	21
CAPÍTULO III: Discusión y resultados	22
CONCLUSIONES	31
RECOMENDACIONES	32
Bibliografía	33
Anexos	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Matriz de operacionalización de variables</i>	18
Tabla 2. <i>Distribución de estudiantes por semestre</i>	20
Tabla 3. <i>Promedio de las Dimensiones de Atribuciones Causales según el Género.</i>	22
Tabla 4. <i>Promedio de las dimensiones de las Atribuciones Causales según la Edad.</i>	23
Tabla 5. <i>Promedio de las dimensiones de las Atribuciones Causales según la Autopercepción del rendimiento académico.</i>	24
Tabla 6. <i>Resultados de la Prueba T de las Dimensiones de Atribuciones Causales según el Género.</i>	26
Tabla 7. <i>Resultados de las dimensiones de las Atribuciones Causales según la Edad.</i>	28
Tabla 8. <i>Resultados del ANOVA para las Dimensiones de Atribuciones Causales según la autopercepción del rendimiento académico.</i>	29

INTRODUCCIÓN

Problema

Descripción del problema

El rendimiento académico de los estudiantes es un indicador crucial de éxito educativo y personal, especialmente en carreras formativas como Pedagogía de las Ciencias Experimentales. Las atribuciones causales juegan un papel significativo en sus resultados académicos, debido a que el modo en que los estudiantes estabilizan sus relaciones causales puede influir significativamente en su motivación, su rendimiento académico y su bienestar emocional. Sin embargo, entender cómo los estudiantes monitorean su desempeño académico como un aspecto necesario para enfrentar y mejorar los resultados académicos ayudará a mostrar un impacto positivo en la estrategia educativa más efectiva y la promoción del éxito académico de los estudiantes.

La teoría de la atribución comparte un marco cognitivo acerca del análisis conceptual de la conducta de logro. En esta condición, las atribuciones causales en contextos vinculados con el logro hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito. Bernard Weiner en su teoría de la atribución explica las vinculaciones motivacionales y emocionales del fracaso y el éxito académico. En perspectiva, se puede considerar un problema el hecho de que los estudiantes desconozcan cuáles son estas atribuciones causales, y debido a esto, sean menos capaces de implementar estrategias efectivas para mejorar su rendimiento. Por lo que, gran parte del problema tiene efectos principales que no han tenido una debida observación:

- Causas Internas

Una significativa parte de los estudiantes universitarios, pese a su relativa normalidad, tienen dificultades en su preparación académica con regularidad. Las dificultades se expresan en desmotivación por determinadas asignaturas o programas de estudio; también por ambientes o espacios escolares-familiares inadecuados, desorganización de horarios autónomos, debilidad en manejo de técnicas de estudio, entre otros. (Barreno-Freire et al., 2022)

- Causas Externas

La calidad de infraestructura educativa, sobre todo el equipamiento tecnológico, es restringida y deficiente en la educación superior pública. La disponibilidad de estos recursos estimula el acceso a medios de aprendizaje, bienestar y confort, lo que repercute positiva o negativamente en el rendimiento académico. (Barreno-Freire et al., 2022). Por lo que, al promover una mejor comprensión de las atribuciones causales, se espera contribuir a la formación de estudiantes más resilientes, motivados y exitosos.

Delimitación del problema

Contexto teórico

Delimitación temporal y espacial: la delimitación temporal del problema de estudio es el segundo período académico 2023-2024. Especialmente, el problema a investigarse está en la provincia de Imbabura, cantón de Ibarra, en la Universidad Técnica del Norte, facultad de Ciencia, Educación y Tecnología (FECYT), Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, misma que comprende de ocho niveles.

Formulación del problema

La pregunta genérica que formula el problema de investigación en este proyecto es: ¿Cuáles son las atribuciones causales al rendimiento académico de los estudiantes de la FECYT en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales?

Justificación

La importancia del tema “Atribuciones causales al rendimiento académico de los estudiantes de la FECYT en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales” radica en su capacidad de proporcionar claridad de cómo los estudiantes interpretan su éxito académico, lo que afecta su motivación, confianza en sí mismos y bienestar emocional. Comprender las relaciones causales permite a los docentes y educadores desarrollar estrategias que promuevan una mentalidad de crecimiento, autoeficacia y motivación intrínseca, lo que a su vez mejora el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

Este trabajo contribuirá al cuerpo de la literatura existente; en la actualidad, hay varios estudios con problemáticas similares, como el de De León et al. (2015), que menciona que el propósito de su estudio es extraer medidas educativas desde su posición en la gestión académica y administrativa. Estas medidas permiten abordar los problemas y reforzar el desempeño académico de los estudiantes. De la misma manera, el desarrollo de esta investigación proporcionará una comprensión más profunda de las causas percibidas del rendimiento académico, ofreciendo datos empíricos y análisis que pueden ser útiles para académicos, políticos y educadores interesados en mejorar el rendimiento académico y la motivación estudiantil. También, al abordar una problemática actual, los resultados que se obtengan beneficiarán de manera directa a:

- Directos docentes, estudiantes, UTN.
- Investigadores indirectos

Como primeros beneficiarios, tenemos a los docentes, que en el estudio de las atribuciones causales al rendimiento académico de los estudiantes puede ayudar a los docentes a comprender mejor a sus estudiantes, personalizar la enseñanza y el apoyo, identificar desafíos

tempranamente y fomentar una mayor motivación y autoeficacia en el aula. También puede contribuir al desarrollo profesional de los docentes y al avance de la pedagogía.

Los segundos beneficiarios son los estudiantes, que ayudan a proporcionar una comprensión más profunda de su propio desempeño y motivación, al mismo tiempo que ayuda a las instituciones educativas a mejorar sus prácticas y políticas. También tiene el potencial de contribuir al desarrollo personal y profesional a largo plazo de los estudiantes.

Y como tercer beneficiario, contamos con la Universidad Técnica del Norte, que contribuirá a la mejora de la calidad educativa, retener a los estudiantes, asignar recursos de manera más eficiente y desarrollar políticas institucionales más efectivas. También puede contribuir a una mayor igualdad de oportunidades y mejorar la reputación de la institución.

La presente investigación también generará beneficiarios indirectos, de entre los cuales podemos citar: Futuros investigadores: Los resultados de la investigación pueden servir como base para futuras investigaciones, permitiendo a otros investigadores ampliar y profundizar en el tema, y profesionales y expertos en el campo: Los profesionales y expertos en el área de estudio pueden beneficiarse indirectamente al utilizar los hallazgos de la investigación para mejorar su práctica o contribuir a la literatura académica.

Antecedentes

Es apropiado considerar las causas multifactoriales que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase que determinan su éxito o fracaso en el ámbito académico – universitario. Esta investigación titulada, Atribuciones causales al rendimiento académico, tiene como objetivo describir la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Técnica del Norte de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

El rendimiento académico de los estudiantes es un aspecto vital en el ámbito educativo, debido a que no sólo se refleja su capacidad, sino también la influencia de la autoestima, la motivación y el desenvolvimiento futuro. La comprensión de las causas que subyacen al rendimiento académico es un tema complejo que involucra una interacción entre factores individuales, sociales y contextuales. Uno de los conceptos clave que desempeña un papel central en esta comprensión es el de "atribuciones causales".

Teniendo un enfoque conceptual con la Teoría de la atribución, Weiner la describe como un enfoque para evaluar cómo las personas perciben su propio comportamiento y el de los demás, esto parte de la premisa de que las personas están motivadas para comprender las causas de los eventos y para tratar de comprender su entorno. A lo cual, según Fernández et al. (2015), dice que “Las atribuciones causales implican a un conjunto de creencias y causas que se perciben

como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada” (pág. 20). En el contexto del rendimiento académico, las atribuciones causales se centran en la percepción que los estudiantes tienen sobre las razones que explican su éxito o fracaso en tareas académicas. Estas razones pueden verse diferenciadas en dos, las que se dan por causas personales y las que se dan por causas situacionales.

De acuerdo con Bertoglia (2005), en los aportes de Heider se puede encontrar la distinción entre causas personales y causas situacionales, las primeras refiriéndose a aquellas que están en la persona (habilidades, motivaciones, capacidades, necesidades, entre otras) y las segundas a aquellas que son externas a la persona, que están en el ambiente (las dificultades o comodidades a afrontar), como las consecuencias que provienen de la suerte o el azar. (pág. 61). Entonces, se dice que la atribución causal se concentra en la percepción de los estudiantes que tienen éxito o no en competir académicamente.

Para las universidades, las variables en torno al rendimiento académico son muy importantes, desde las intrínsecas, como la motivación, la personalidad o factores cognitivos, hasta las extrínsecas, como el formato de la asignatura que cursan, el volumen de temario que maneja el estudiante por cada asignatura, el formato de enseñanza de cada profesor, entre otras. (Rodríguez, 2016, pág. 46).

En investigaciones y estudios relacionados con el tema, Barca-Lozano et al. (2019), en su investigación examina cómo los Procesos Atribucionales, las Metas Académicas y la Autoeficacia desempeñan un papel importante en la predicción de los Enfoques de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los estudiantes en la muestra. Los resultados indican la existencia de correlaciones positivas y significativas entre los principales factores motivacionales y los enfoques de aprendizaje relacionados con la comprensión y el significado, así como con los enfoques de orientación superficial y el rendimiento académico.

En el Ecuador hay pocos estudios sobre esto, haciendo excepción, Barreno-Freire et al. (2022), en su estudio se enfoca en analizar los factores personales, sociales e institucionales determinantes en el rendimiento académico estudiantil en la Universidad Central del Ecuador. Y también, Zumárraga y Cevallos (2022), que en su investigación analiza la conexión entre el desempeño académico en la universidad y dos aspectos no cognitivos particulares: la autoconfianza en las propias habilidades (autoeficacia) y la tendencia a postergar las tareas académicas (procrastinación académica). Además, investiga el papel que cumple la procrastinación académica como un factor mediador en la relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico. En otros estudios, como el de De León et al. (2015), se menciona que existen relaciones entre las atribuciones causales que expresaron los alumnos acerca de su logro

académico. Donde se observa; que quienes no acreditan, lo atribuyen principalmente a su falta de organización, mientras que los que acreditan, lo atribuyen a su capacidad, esfuerzo, motivación e intencionalidad. La comunidad universitaria tiene ciertas expectativas para los estudiantes que ingresan a la universidad cada año. Se basa en entrevistar a los estudiantes sobre las competencias necesarias para culminar sus estudios universitarios y el perfil al finalizar el bachillerato. Zumárraga y Cevallos (2022), citan a Farrugia et al. (2018), que desde su opinión sostienen que:

Si bien el rendimiento académico universitario tradicionalmente se ha vinculado al conocimiento de contenidos y habilidades académicas que los y las estudiantes poseen, aspectos que en gran medida están condicionados por la calidad de la educación recibida a nivel medio, una parte importante de este desempeño académico se encuentra explicado por factores no cognitivos, conocidos también como factores no académicos, habilidades blandas (soft skills) o factores psicosociales.

Los factores relacionados con el rendimiento de los estudiantes deben examinarse desde diferentes perspectivas, tanto de datos cuantitativos como cualitativos. En opinión de (Verdugo et al., 2023), los educadores han explicado que los factores que pueden afectar el éxito académico dependen en gran medida de factores socioeconómicos, académicos y de actitud. Por lo tanto, se dice que se está considerando una perspectiva multidimensional y holística sobre el rendimiento de los estudiantes. Es decir, el rendimiento académico no se basa sólo en resultados numéricos, sino también en factores como las situaciones económicas y familiares, la motivación y el autodidactismo. Además, en estudios anteriores, se argumenta que el rendimiento académico de un estudiante en la universidad no se basa únicamente en aspectos cognitivos, sino que también es afectado por aspectos relacionados con la motivación, la autoestima, la calidad de las relaciones con el entorno social, la salud emocional, el tipo de afecto percibido por parte de otros, entre otros.

Objetivos

- Analizar las atribuciones causales al rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la facultad de educación, ciencia y tecnología.

Objetivos específicos

- Describir cada uno de los factores o dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.
- Determinar si existen diferencias entre el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico con las dimensiones de las atribuciones causales en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

CAPÍTULO I: Marco teórico

1.1. Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico

1.1.1. Teoría de Heider

Según García (2006), la teoría de Heider, analizada en la “Psicología de las relaciones interpersonales” (1958), se centra en la comprensión de las causas y el entorno de los acontecimientos, en donde se sugirió que las personas tienden a buscar explicaciones causales para los eventos que ocurren en sus vidas. En el contexto del rendimiento académico, esta teoría podría explicar cómo dicho rendimiento puede estar influenciado por diversas variables a las cuales referiremos como atribuciones causales.

Heider (1958) aborda las explicaciones causales desde una perspectiva detallada, distinguiendo entre causalidad personal e impersonal y dividiendo varios factores en causalidad personal y ambiental. Esta separación y análisis detallado ayuda a comprender cómo las personas interpretan y explican los acontecimientos.

A su vez, Lalljee, en su investigación “Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones” (1982), afirma que el trabajo de Heider tiene clara la distinción entre el concepto de “poder” (si una persona tiene o no la capacidad de realizar un acto particular) que incluye tanto el esfuerzo personal como la intención y las diferentes clases de factores ambientales. En este contexto, menciona los conceptos de suerte y de dificultad, para reconocer la heterogeneidad de las explicaciones ambientales. (pág. 47)

En palabras de McKinney (2024), la teoría de Heider divide la forma en que las personas atribuyen las causas de los eventos en dos tipos: La atribución "disposicional" o "interna" asigna causa a factores relacionados con la persona, como su inteligencia o personalidad, que hacen a la persona responsable del acontecimiento y la atribución "situacional" o "externa" asigna causa a un factor externo, como el clima.

Con base en las investigaciones previas, es pertinente contextualizarlo al tema, por lo que se puede interpretar que el rendimiento académico está influenciado tanto por factores ambientales como personales como el esfuerzo y las habilidades. Por ejemplo, la teoría de Heider proporciona un marco para comprender cómo las personas buscan explicaciones para los acontecimientos de sus vidas, incluido el rendimiento académico, lo que puede ayudar a explicar por qué un estudiante podría atribuir su éxito a su inteligencia (atribución interna) o a la dificultad de una tarea (atribución externa). De manera similar, cuando un estudiante experimenta un desempeño deficiente, puede atribuirlo a una falta de esfuerzo personal (atribución interna) o a factores externos como la suerte o la dificultad de la tarea (atribución

externa). Además, Lalljee (1982) en su investigación enfatiza que las personas pueden atribuir su éxito o fracaso a diferentes factores internos o externos. Reafirmando esto con la contribución de McKinney (2024), quien destaca la dicotomía en cómo las personas atribuyen los acontecimientos, independientemente de si ellos se enfocan en factores internos o factores externos.

Esta distinción puede ser importante para comprender cómo los estudiantes perciben su papel en el éxito o el fracaso académico. Estos enfoques teóricos y los hallazgos de la investigación proporcionan una base sólida para comprender las relaciones causales del éxito académico, destacando la complejidad y diversidad de las explicaciones que pueden contribuir las personas a sus resultados de aprendizaje.

La aplicación de la teoría de la atribución de Heider al rendimiento académico sugiere que la forma en que los estudiantes interpretan y explican sus éxitos o fracasos puede tener un impacto significativo en su motivación, autoimagen y futuro. Comprender estas características puede ser útil para los profesores y profesionales que trabajan con estudiantes, ya que puede proporcionar información sobre cómo abordar y apoyar eficazmente el desarrollo académico.

1.1.2. Teoría de Rotter

La teoría del locus de control de Julian Rotter es fundamental para el estudio de las atribuciones causales del éxito académico porque proporciona un marco conceptual para comprender cómo las personas perciben y explican los resultados de la vida. El locus de control se refiere a la creencia que una persona tiene sobre hasta qué punto controla los eventos que le suceden.

Visdómine y Luciano (2006) consideran que la teoría de Rotter o como muchos la conocen como el locus de control es un tema muy utilizado en psicología. La teoría del control de Rotter definió el locus de control como la creencia de que los eventos dependen del comportamiento o de características personales (locus de control interno) o de factores externos como la suerte. Rotter desarrolló una escala bidimensional para medir la internalización y la externalización. Dentro de la investigación de García (2006) se menciona que:

Si tomamos en consideración las situaciones de rendimiento, en la percepción de alcanzar unos objetivos fijados puede influir el proceso de la atribución causal. Por una parte el individuo puede concebirse a sí mismo como responsable de su propio rendimiento (control interno); por otra el individuo puede ver como responsable de su rendimiento a otros, a la suerte o a circunstancias que se escapan de su control (control externo). (pág. 223)

Situando estas ideas en un marco más amplio, se puede argumentar que las personas con un locus de control interno tienden a atribuir sus éxitos o fracasos académicos a factores internos como el esfuerzo, la habilidad y la motivación propia. Mientras que aquellos con un locus de control externo tienden a atribuir su rendimiento académico a factores externos, como la suerte o la dificultad del examen.

A esto, Bibiano et al. (2016) dice que “la percepción de control sobre la situación aumenta la motivación para enfrentarla, de esta manera se espera que las personas con un locus de control interno se sientan más comprometidas, y actúen de forma más activa ante la situación” (pág. 74)

1.1.3. Teoría de Weiner

El modelo motivacional de Weiner (1986) explica la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas por las personas en resultados de logros anteriores y las consecuencias de esas atribuciones, relacionadas con las dimensiones de la atribución causal, tanto cognitivas (expectativas) como afectivas (emociones dependientes de la atribución).

Como podrá observarse, la teoría de la atribución comparte un marco cognitivo acerca del análisis conceptual de la conducta de logro. En esta condición, las atribuciones causales en contextos vinculados con el logro hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito.

De León et al. (2015) afirman que:

La teoría de la atribución de Weiner (1986) combina elementos de atribución causal y emoción para explicar la conducta de logro y, por tanto, es considerada por su autor como una teoría de la motivación. El autor afirma que la causa del éxito o fracaso pasado (exámenes, esfuerzo, habilidad, etc.) puede tener consecuencias en las expectativas de un individuo sobre su éxito o fracaso futuro, lo que afecta la forma en que afronta tareas similares y la utilización de estrategias de aprendizaje, esfuerzo, compromiso e interés. (pág. 4)

Según Weiner, la teoría de la atribución se centra en el análisis conceptual del comportamiento de logro, particularmente en relación con el éxito y el fracaso percibidos. En este contexto, las atribuciones causales se refieren a las explicaciones que las personas dan sobre las razones de sus logros o fracasos, como el esfuerzo o la habilidad.

De acuerdo con este modelo, el orden de la motivación comienza cuando una persona recibe un resultado, que puede ser positivo/éxito (lograr una meta) o negativo/fracaso de la meta (no lograr una meta), y como resultado experimenta sentimientos generales de felicidad (exitoso)

o decepción (fracaso) e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar el motivo del resultado (proceso de atribución causal).

Para Weiner (1985), el determinante es el tipo de atribuciones que realiza el estudiante y las expectativas y objetivos que pueden considerarse facilitadores o barreras para el éxito académico futuro. Para este autor, no solo el éxito o fracaso serán importantes en las metas del estudiante, sino también la causa por la que el estudiante cree haber llegado al éxito o al fracaso, a saber, la atribución.

Durán & Pujol (2013) expresan que el deseo de triunfar y evitar el fracaso es una de las razones en las que se basa la motivación para lograrlo. Por tanto, es importante conocer las razones a las que los estudiantes suelen atribuir sus resultados de aprendizaje.

Según Weiner (1985), los atributos se pueden clasificar según tres dimensiones: locus de control (interno versus externo), estabilidad (estable versus inestable) y controlabilidad (controlable versus incontrolable). La teoría sugiere que las atribuciones pueden tener efectos adaptativos o desadaptativos en la motivación de logro de un individuo. Los efectos adaptativos, como atribuir el éxito al esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo, pueden mejorar la motivación y la perseverancia. Los efectos desadaptativos, como atribuir el éxito a la suerte y el fracaso a la discapacidad, pueden conducir a una impotencia aprendida y una disminución de la motivación.

1.2. Atribuciones causales del rendimiento académico (desde la teoría de Weiner)

Tras analizar las teorías más relevantes dentro de nuestro estudio, se ha seleccionado la teoría de Bernard Weiner, como la más acorde a nuestro tema. Esta elección se basa en que Weiner vinculó los factores de influencia internos y externos de la teoría de Heider con el concepto del locus de control de Rotter, los cuales destacan la relevancia directa para abordar las atribuciones causales del rendimiento académico. La teoría de Weiner proporciona un cuadro sólido que se alinea con los objetivos de esta investigación.

1.2.1. Definición

Las atribuciones causales del rendimiento académico se refieren a las explicaciones que los estudiantes dan a sus éxitos o fracasos en el ámbito académico. Estas atribuciones pueden ser internas (relacionadas con habilidades y esfuerzo personal) o externas (relacionadas con factores externos como la suerte o la dificultad de la tarea).

Weiner (1974) consideraba desde su primera obra que el hombre es conceptualizado como un organismo esencialmente racional, que actúa de manera similar a la del científico, formulando y rechazando hipótesis acerca del mundo, buscando activamente encontrar las causas de los

hechos y estar en posibilidad de comprender su medio, no obstante, para este autor la motivación para el rendimiento académico también está influenciada por los procesos inferenciales o cognitivos.

Las atribuciones causales implican a un conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada. Por eso, desde esta perspectiva motivacional y tratando de entender una conducta de estudio, interesa conocer cómo ocurre el patrón integrado de causas, creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las metas académicas. (Fernández et al., 2015, pág. 20)

Al atribuir los resultados de sus acciones a causas internas o externas, los estudiantes pueden desarrollar una percepción de control sobre su éxito o fracaso académico, lo que a su vez influye en su nivel de motivación y perseverancia frente a dificultades.

Entendiendo esto, Aguilera et al. (2020), afirman que:

Las atribuciones causales son determinantes de la motivación puesto que cumplen la función de regir la conducta a un resultado, sea este de éxito o el fracaso en un escenario determinado depende de las causas a las que se atribuyen estos éxitos o los fracasos. (pág. 21)

1.2.2. Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios

Las atribuciones causales en el contexto del rendimiento académico de estudiantes universitarios se refieren a las explicaciones que los estudiantes dan a las causas de sus éxitos o fracasos académicos. Esto no solo beneficia al estudiante individualmente, sino que también puede tener un impacto positivo en su éxito académico a largo plazo.

En trabajos derivados de las teorías de Weiner y realizados con muestras españolas de alumnado de Educación Secundaria, se ha comprobado que las atribuciones del alumnado y las expectativas del profesor se generan en el aula dentro del mismo esquema causal y parece ser que no se pueden considerar independientes (Castejón et al., 1993).

Esta relación entre las percepciones de los estudiantes y los profesores resalta la complejidad de las interacciones en el entorno educativo y destaca la importancia de abordarlas de manera integral para fomentar un entorno de aprendizaje óptimo.

En opinión de Verástegui (2014):

Las instituciones formadoras de profesionales como las universidades que tiene como objetivo el éxito académico de sus estudiantes debe poner énfasis en conocer los diversos factores que influyen en el rendimiento académico, para promover una educación universitaria de calidad, con la orientación hacia la acreditación. Sin

embargo, con frecuencia se observa manifestaciones de fracaso en el rendimiento, como deserción y repitencia. (pág. 1)

Comprender las atribuciones causales de los estudiantes puede ser crucial para los educadores, ya que estas pueden impactar en la autoestima del estudiante, su persistencia en el esfuerzo académico y su enfoque para abordar desafíos.

Se ha comprobado que el alumnado con rendimiento académico bajo presenta unos patrones atribucionales básicamente externos (contexto, la suerte, dificultad de las tareas, profesor...), mientras que el alumnado con rendimiento alto presenta unos estilos atribucionales de carácter interno (esfuerzo y capacidad). (Barca et al, 2007)

Por ejemplo, Vispoel y Austin (1995) encontraron que los estudiantes de alto rendimiento tenían más probabilidades de respaldar las atribuciones de capacidad y esfuerzo para el éxito y menos probabilidades de respaldar la atribución de falta de capacidad para el fracaso.

Además, García (2006), en su investigación afirma que las personas muy motivadas se atribuyen más su éxito a sí mismas (capacidad y esfuerzo) que las personas con baja necesidad de logro. Cuando se enfrentan al fracaso, las personas con una alta motivación de logro atribuyen el resultado a la falta de esfuerzo, mientras que las personas con una baja motivación de logro ven el fracaso como la causa importante.

1.3. Dimensiones de atribuciones causales

Weiner (1985) propone tres dimensiones para explicar las atribuciones que hacen las personas; estas son: localización, estabilidad y capacidad de control.

1.3.1. Localización/Locus de control

La localización es la primera dimensión para Weiner; esta se divide en dos. De acuerdo con De León et al. (2015), la primera es la localización interna, que explica las causas de los acontecimientos que se interpretan como causas internas, mientras que la segunda es la localización externa, donde las causas de los hechos se interpretan en función de sucesos externos a nosotros.

Esta dimensión hace referencia a la percepción que tiene una persona sobre su capacidad para controlar los eventos que le suceden. Puede ser interna, cuando una persona cree que tiene el control de los acontecimientos, o externa, cuando percibe que los acontecimientos están determinados por fuerzas externas que escapan a su control.

Por ejemplo, si una persona con un locus de control interno obtiene una buena calificación en un examen, podría atribuir su éxito al esfuerzo y la preparación que realizó. Por otro lado, si una persona con un locus de control externo obtiene una mala calificación en un examen, podría

atribuir su fracaso a la dificultad del examen o al hecho de que el profesor no explicó bien el material.

1.3.2. Estabilidad

La segunda dimensión es la estabilidad, esta hace referencia a factores estables e inestables. Los factores estables no pueden cambiar al sujeto ya que no dependen de él. Por otro lado, los factores inestables son causas que sí pueden cambiar. (De León et al., 2015)

La estabilidad pone énfasis en cómo la persona percibe las causas de algún evento; estas pueden ser estables o que cambian con el tiempo, es decir, si permanecen sin cambios con el tiempo, la causa se considera estable. Si las causas se consideran modificables, la causa se considera inestable.

Por ejemplo, si un estudiante atribuye su bajo rendimiento académico a su falta de habilidad en matemáticas y cree que esta falta de habilidad es una característica permanente de sí mismo, entonces está atribuyendo una causa estable a su desempeño académico. En el caso de un estudiante que atribuye su bajo rendimiento académico a la dificultad del material de estudio y cree que esta dificultad puede cambiar con la ayuda de un tutor o un enfoque de estudio diferente, entonces está atribuyendo una causa inestable a su desempeño académico.

1.3.3. Capacidad de control

La tercera dimensión para Weiner es la capacidad de control. De León et al. (2015), explica que esta tiene la capacidad de cambiar las causas que producen determinados acontecimientos, dado que existen factores controlables y factores incontrolables. Los factores controlables son causas que se pueden controlar. Por otro lado, los factores incontrolables son causas que el sujeto considera que no puede controlar.

Esta dimensión se refiere a la representación que tiene una persona de si las causas de un evento, son controlables o no. Si se controla la causa de un evento esta se considera controlable, mientras que, si la misma es incontrolable, esta no tiene influencia sobre las causas del evento, y se consideraría fuera de su control.

Un ejemplo podría ser si una persona atribuye su buen rendimiento académico a su arduo trabajo y dedicación, considera que su esfuerzo es una causa controlable de su éxito. A su vez, si una persona atribuye su bajo rendimiento académico a la dificultad inherente del material de estudio o a factores externos fuera de su control, como problemas familiares o de salud, considera que estas causas son incontrolables.

1.4. Rendimiento Académico

1.4.1. Conceptualización

Generalmente, se considera rendimiento académico el aprendizaje alcanzado por los estudiantes durante todo el período académico. De acuerdo con Barreno-Freire et al. (2022), en la educación superior, el rendimiento académico se relaciona con los aprendizajes logrados por los estudiantes en su formación educativa. El proceso de aprendizaje del estudiante está influenciado por varios factores que pueden afectar positiva o negativamente el éxito académico. (pág. 77)

El rendimiento académico se refiere a los logros y el éxito de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje. Mide qué tan bien se desempeñan los estudiantes en sus actividades y evaluaciones académicas. Recéndiz et al (2019) dice que, “el rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje” (pág. 17). Por lo que podemos decir que el éxito académico está influenciado por una serie de factores, incluidos aspectos personales, sociales e institucionales. Factores personales como el género, el origen étnico, la discapacidad, el tiempo dedicado a la preparación académica, los motivos para elegir una carrera, la tasa de participación y las dificultades de aprendizaje pueden influir en el éxito académico. Factores sociales como el entorno familiar y el estado civil también afectan el rendimiento académico. Los factores institucionales, por otro lado, no parecen tener una relación significativa con las calificaciones y la asistencia de los estudiantes. Es importante señalar que el rendimiento académico es un concepto complejo y su definición y medición puede involucrar diferentes perspectivas y conflictos.

Corroborando lo dicho anteriormente, la perspectiva de Garbanzo en 2007 es que:

El éxito académico es la suma de diversos y complejos factores que afectan al estudiante, el cual se define por el valor que se le otorga, logros en tareas académicas. Se mide por las calificaciones obtenidas, una evaluación cuantitativa cuyos resultados muestran materias ganadas o perdidas, suspensiones y éxito académico. (pág. 46)

Sin embargo, aunque las calificaciones son una medida comúnmente aceptada, la inclusión de otros aspectos como las habilidades sociales y emocionales y la evaluación personal ayuda a definir el éxito académico con mayor precisión. Esta valiosa perspectiva es esencial para responder a las diversas necesidades y habilidades de los estudiantes y promover un entorno educativo más inclusivo y equitativo. Como señala (Frisancho & Perez, 2023), “es necesario enfatizar que el rendimiento académico no solo se basa en las calificaciones sino en haber

adquirido conocimientos, experiencias, habilidades, destrezas y mantener aspiraciones, ideales y metas” (pág. 9).

1.4.2. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios

El rendimiento académico de los estudiantes es un factor importante y fundamental en la evaluación de la calidad de la educación superior. En resumen, el desempeño refleja el éxito o fracaso académico tanto de los estudiantes como de la institución.

Garbanzo (2007) explica que, “el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas” (Pág. 46).

Es importante señalar que los factores de protección pueden variar según las circunstancias y contextos individuales. Generalmente, los factores protectores del rendimiento académico incluyen: relaciones de apoyo y enriquecedoras con familiares y amigos, acceso a recursos y oportunidades de aprendizaje y crecimiento, gestión eficaz del tiempo y habilidades de estudio, auto creencias positivas y confianza en las propias capacidades, motivación y establecimiento de objetivos y resiliencia y capacidad de superar desafíos.

Pueden existir diversos factores que pueden representar una amenaza para el rendimiento académico. Algunos factores potencialmente amenazantes son: falta de acceso a recursos educativos y sistemas de apoyo, altos niveles de estrés y presión, restricciones financieras y oportunidades limitadas de ayuda financiera, habilidades de estudio y gestión del tiempo inadecuadas y falta de motivación y compromiso en el proceso de aprendizaje.

Verdugo et al. (2023) concluye también que los problemas personales, la situación socioeconómica y la desintegración del sistema familiar inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes al programa de nivelación universitaria, al provocar que reprobren asignaturas e incluso deserten de las carreras a las que aspiran.

CAPÍTULO II: Metodología

2.1. Tipo de investigación

En el presente proyecto, la investigación es mixta, de carácter cualitativo-cuantitativo.

Según Cienfuegos (2016), en el enfoque cualitativo, se profundiza en la problemática mediante la obtención de información directa de los actores principales, lo que facilita la comprensión de percepciones, sentimientos y experiencias, generando así proposiciones teóricas. Por otro lado, el carácter cuantitativo hace referencia a la recolección de datos numéricos que se obtuvo, así también a las técnicas estadísticas que se realizaron para el análisis, permitiendo llegar a datos cuantificables y poder realizar conclusiones más objetivas hacia la investigación.

La ruta cuantitativa de la investigación está organizada de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones. Cada fase precede a la siguiente sin eludir pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, se puede redefinir alguna etapa. Parte de una idea que se delimita y, una vez acotada, se generan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o perspectiva teórica (Hernández et al., 2014).

La investigación se enmarca en el enfoque del paradigma cuantitativo, el proyecto es una investigación acción porque sobre la base de lo analizado en estrategias de resolución de conflictos se aporta con una solución al problema detectado. (Hernández et al., 2014)

2.2. Métodos, técnicas e instrumento

2.2.1. Métodos

Los métodos generales o lógicos que fueron utilizados en la presente investigación son los mismos que a continuación se explican y en qué parte de esta se aplicó.

2.2.1.1. Método inductivo

“Hoy día el método inductivo forma parte del método científico ya que cuenta con etapas que consolidan el proceso de investigación al obtener las conclusiones del estudio realizado, dichas etapas son; la observación, la recolección de datos, y la verificación” (Urzola, 2020, pág. 38).

El método inductivo fue aplicado cuando se realizó el análisis de cada una de las dimensiones e ítems del instrumento aplicado, para con ello llegar a conclusiones de carácter general.

2.2.1.2. Método deductivo

En perspectiva de Urzola, (2020):

Destaca que el método deductivo sirve de enlace entre la teoría y la observación para la aproximación hacia la construcción de hipótesis, tomando en cuenta que parte de las verdades, postulados y doctrinas ya establecidas, y de esta forma realizar la justificación en torno al fenómeno en estudio. (pág. 39)

El método deductivo, fundamentalmente, fue aplicado en el desarrollo del marco teórico, ya que, para llegar a entender y plantear las particularidades teóricas del tema de estudio, se partió de una comprensión y desarrollo de los elementos generales teóricos y científicos.

2.2.1.3. Analítico y sintético

Partiendo del principio de que no hay análisis sin síntesis, ni síntesis sin análisis, el método analítico sintético se empleó en varios momentos de la investigación. Tanto en el marco teórico como en las conclusiones y recomendaciones se sintetizó la información partiendo del entendimiento o análisis de los elementos constitutivos de cada uno de los temas y subtemas analizados; además, las síntesis desarrolladas durante la investigación forman un todo nuevo que permite entenderse cada uno de los capítulos del informe.

2.2.2. Técnicas

La técnica utilizada para el desarrollo de la investigación fue el TEST de atribuciones causales de Sáez Delgado Fabiola (2020), el mismo que consta de 5 dimensiones: 1, 2, 3, 4, 5. Los reactivos o preguntas de cada una de las dimensiones se explican abajo en la matriz de variables e indicadores; se explican en el ítem correspondiente a matriz de variables y dimensiones. También se aplicó la técnica documental en todos los capítulos del informe, técnica que para poderla operativizar se la hizo a través de gestores y fichas bibliográficas.

2.2.3. Instrumento

Para poder aplicar la técnica antes mencionada, fue necesaria la utilización del cuestionario de cada una de las dimensiones que se explican en el numeral 2.3.1.

2.3. Preguntas de investigación

Para poder desarrollar la investigación, se han planteado las siguientes preguntas de investigación científica, las mismas que están en relación directa con los objetivos específicos: Para lograr el cumplimiento del primer objetivo específico, se planteó la siguiente pregunta: *¿Cuál es la caracterización de cada una de las dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales?*

Para el segundo objetivo específico se plantea la siguiente pregunta: *¿Existen diferencias en las dimensiones de las atribuciones causales en función del género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico entre los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales?*

Para la segunda pregunta de investigación se han planteado las siguientes hipótesis:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

H2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

H3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

2.3.1. Matriz de la operacionalización de variables

El instrumento sobre atribuciones causales que se aplicó está organizado con las siguientes dimensiones o factores.

Tabla 1. *Matriz de operacionalización de variables*

Dimensiones o factores	Ítems
Atribuciones causales de éxito al esfuerzo	11. No estudio lo suficiente en esta asignatura. 5. Estudio muy poco sobre los contenidos de esta asignatura. 1. Soy bueno estudiando la materia de esta asignatura. 19. Realmente soy uno de los más brillantes estudiando para esta asignatura

Atribuciones causales de éxito a la habilidad	<p>4. Soy malo estudiando para esta asignatura</p> <p>12. Tengo muy mala suerte cuando estudio para esta asignatura</p> <p>10. No soy capaz de mejorar mi estudio en esa asignatura.</p> <p>18. Tengo momentos de inspiración para estudiar esta asignatura</p>
Atribuciones causales de fracaso a la habilidad	<p>13. Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de esta asignatura.</p> <p>15. Se hacen tareas muy difíciles en esta asignatura.</p> <p>2. Me esfuerzo mucho estudiando la materia de esta asignatura.</p> <p>8. Estudio mucho para esta asignatura.</p> <p>3. El éxito en el estudio de esta asignatura es por la ayuda del profesor.</p>
Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo	<p>14. Me esfuerzo muy poco para estudiar esta asignatura.</p> <p>16. Soy muy hábil estudiando en esa asignatura</p> <p>6. No presto atención en las clases de esta asignatura</p>
Atribuciones causales de fracaso a causas externas	<p>7. Soy de los mejores estudiando en esta asignatura.</p> <p>17. Me esfuerzo mucho estudiando para esta asignatura</p> <p>9. Soy el favorito del profesor en esta asignatura.</p>

La escala de respuestas es de tipo Likert y sus valencias son:

- Falso
- Mayormente falso
- Algunas veces falsas

- Mayormente verdadero
- Verdadero

Además de las preguntas del test aplicado se incluyó las siguientes preguntas socio demográficas:

- Género
- Edad
- Carrera
- Autodefinición étnica
- Semestre
- Autopercepción del rendimiento

2.4. Participantes (Población y muestra)

La población de objetivo de estudio en la presente investigación fueron los estudiantes de la Universidad Técnica del Norte de la Facultad de Ciencia, Educación y Tecnología en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, la misma que contó con un número de 237 estudiantes, divididos en 8 semestres de estudio. A continuación, se detalla la distribución de estudiantes por semestre para así evidenciar su totalidad de manera exacta.

Tabla 2. *Distribución de estudiantes por semestre*

Primero	34
Segundo	34
Tercero	30
Cuarto	21
Quinto	29
Sexto	26
Séptimo	29
Octavo	34
Total	237

El número de estudiantes que contestó el test, es decir, la muestra fue de 226, la misma que si aplicamos en la fórmula correspondiente, corresponde a un 1.5% de error.

La muestra se calculó con la siguiente fórmula:

$$\text{Muestra} = \frac{Z^2 p(1-p)}{e^2}$$

2.5. Análisis de la información

Una vez seleccionado el instrumento a aplicarse, este fue adaptado al contexto; a continuación, se ingresó el instrumento en la plataforma FORMS al que se le agregaron las preguntas sociodemográficas y el respectivo consentimiento informado previo a la autorización del decano de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT).

Una vez que se realizó la respectiva motivación de los estudiantes de la carrera **Pedagogía de las Ciencias Experimentales**, para que llenen el test, el mismo que pasó en la plataforma de FORMS todo el mes de noviembre, se ingresaron los datos de los estudiantes que llenaron el instrumento al software SPSS versión 25, para desde allí hacer la tabulación de la información para el respectivo análisis y luego utilizar un estadístico para las correlaciones.

CAPÍTULO III: Discusión y resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados y se discute en relación con las atribuciones causales del rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la FECYT. Una vez recopilada la información a través del test que se realizó mediante la plataforma de FORMS, se procede a descargar los datos obtenidos en un Excel para que de esta manera se pueda acceder a los datos y a su análisis respectivo con el programa SPSS versión 25.

En cumplimiento con los objetivos 1 y 2, se presenta un análisis detallado de los factores o dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

En primer lugar, se describen las distintas dimensiones de las atribuciones causales, proporcionando una perspectiva clara de cómo los estudiantes explican sus éxitos y fracasos académicos. Seguidamente, se examinan las posibles diferencias en estas dimensiones en función del género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico, permitiendo así determinar las variaciones y tendencias en la manera en que los estudiantes perciben y justifican su desempeño académico.

Descriptivos

Tabla 3. Promedio de las Dimensiones de Atribuciones Causales según el Género.

		TOTAL ACEH	TOTAL ACEE	TOTAL ACFH	TOTAL ACFE	TOTAL ACFCE
		Media	Media	Media	Media	Media
Género	Masculino	13,8	14,4	19,7	10,3	8
	Femenino	12,8	14,6	18,3	10,6	8,4

Se determina que, en la dimensión ACEH (atribuciones causales del éxito a la habilidad), el género masculino atribuye más su éxito académico a su habilidad, que el género femenino. Por otro lado, en la segunda dimensión ACEE (atribuciones causales del éxito al esfuerzo), ambos géneros reconocen en gran medida el esfuerzo como una causa de su éxito, con una ligera tendencia de las mujeres a enfatizar más el esfuerzo. Por otro lado, la tercera dimensión ACFH (atribuciones causales del fracaso a la habilidad), indica que el género masculino atribuye más su fracaso académico a su habilidad que el género femenino. Por otra parte, en la cuarta dimensión ACFE (atribuciones causales del fracaso al esfuerzo), tanto hombres como mujeres reconocen la falta de esfuerzo a su fracaso, con una ligera tendencia hacia las mujeres. Finalmente, en la quinta dimensión ACFECE (atribuciones causales del fracaso a causas

externas), no se encuentra una diferencia entre el género femenino y masculino con respecto a atribuir su fracaso académico a causas externas.

En conclusión, los hallazgos de la investigación sugieren que las mujeres atribuyen su éxito más al esfuerzo, mientras que los hombres tienden a atribuirlo a habilidades innatas. De manera similar, los hombres ven sus fracasos como una falta de habilidad, mientras que las mujeres los asocian con un esfuerzo insuficiente.

En los resultados de la investigación de Zubeldia et al. (2018), también muestran que, a la hora de explicar el éxito académico, los hombres puntúan significativamente más alto en habilidad mientras que las mujeres lo hacen en esfuerzo, esto quiere decir que los datos tienen coherencia en relación a esta investigación y así corroboran nuestros resultados. Por otro lado, con respecto al fracaso académico, en la investigación de Cerezo y Casanova (2004), se ha encontrado que mientras los alumnos manifiestan patrones atribucionales más externos ante el fracaso, las alumnas tienden a responsabilizarse en mayor medida de los malos resultados académicos, atribuyéndolos a la falta de esfuerzo o a la falta de habilidad. Los hallazgos concuerdan parcialmente con la investigación de Cerezo y Casanova, ya que nuestra investigación indica que tanto hombres como mujeres muestran patrones similares de atribución externos y no solo los hombres. La disparidad puede ser el resultado de variaciones en las muestras o contextos educativos.

Tabla 4. Promedio de las dimensiones de las Atribuciones Causales según la Edad.

		TOTAL ACEH	TOTAL ACEE	TOTAL ACFH	TOTAL ACFE	TOTAL ACFCE
		Media	Media	Media	Media	Media
Edad	17-19	11	14	18	11	9
	20-22	13	15	19	10	8
	23-25	13	15	20	11	8
	25 en adelante	12	15	20	10	8

Esta tabla presenta cómo las atribuciones causales del rendimiento académico muestran patrones consistentes en función de la edad. Mientras que en la dimensión Atribuciones Causales del Éxito a la Habilidad (ACEH) tiende a ser ligeramente más baja en el grupo más joven (17-20 años), la dimensión Atribuciones Causales del Éxito al Esfuerzo (ACEE) muestra una estabilidad general a lo largo de los grupos de edad, lo que significa que, independientemente de la edad, todos los grupos señalan que su éxito académico está ligado al esfuerzo. Por otro lado, la dimensión Atribuciones Causales del Fracaso a la Habilidad (ACFH)

aumenta gradualmente con la edad, siendo más alta en los grupos mayores. Sin embargo, tanto la dimensión Atribuciones Causales del Fracaso al Esfuerzo (ACFE) como la dimensión Atribuciones Causales del Fracaso a Causas Externas (ACFCE) muestran poca variación entre los grupos de edad, manteniéndose consistentes a lo largo de ellos. Estos resultados sugieren que a medida que las personas envejecen, tienden a atribuir más su éxito a factores internos como la habilidad personal o esfuerzo propio, así también se puede sugerir que por otro lado al hablar de fracasos las personas tienden a culpar a factores externos y esto no parece cambiar significativamente con la edad.

En la investigación de Boruchovitch (2004), los resultados indican que los estudiantes de cursos inferiores tienden a atribuir significativamente más sus resultados académicos a causas externas tales como los métodos de estudio o la competencia del profesor, y que, conforme avanzan en sus estudios, éstos se responsabilizan más de sus logros y fracasos, atribuyéndolos en mayor medida a causas internas como el esfuerzo y la capacidad. Estos hallazgos son consistentes, ya que ambos estudios coinciden con que la madurez aumenta la atribución a factores internos para el éxito académico. Por otra parte, Boruchovitch (2004) encontró que, aunque la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo aumentaba considerablemente con la edad, la tendencia disminuía para el fracaso académico por causas externas, lo que dista de nuestros resultados que indican que las personas atribuyen su fracaso a causas externas independientemente de la edad.

Tabla 5. Promedio de las dimensiones de las Atribuciones Causales según la Autopercepción del rendimiento académico.

		TOTAL ACEH	TOTAL ACEE	TOTAL ACFH	TOTAL ACFE	TOTAL ACFCE
		Media	Media	Media	Media	Media
Autopercepción del Rendimiento académico	Sobresaliente	19	13	23	12	5
	Muy bueno	15	16	22	11	7
	Bueno	12	15	19	10	8
	Regular	11	14	17	10	9
	Malo	10	12	16	11	11

Como se observa en la tabla, la primera dimensión Atribuciones Causales del Éxito a la Habilidad (ACEH), indica que los estudiantes que se perciben como “sobresalientes” atribuyen más su éxito a su habilidad (media=19) que aquellos que se consideran “malos” (media=10). Esto sugiere que una mejor autopercepción del rendimiento académico está asociada a una mayor atribución del éxito a la habilidad.

Por otro lado, en la segunda dimensión Atribuciones Causales del Éxito al Esfuerzo (ACEE), las atribuciones del éxito al esfuerzo son más uniformes, aunque los estudiantes que se perciben como “muy buenos” atribuyen más su éxito al esfuerzo (media=16) que los que se consideran “malos” (media=12). Continuando con la tercera dimensión Atribuciones Causales del Fracaso a la Habilidad (ACFH), los estudiantes con una mejor autopercepción “sobresaliente” (media=23) atribuyen más su fracaso a la falta de habilidad que los que se consideran “malos” (media=16). Esto podría indicar que los estudiantes con una mejor autopercepción tienen expectativas más altas sobre su habilidad. La cuarta dimensión Atribuciones Causales del Fracaso al Esfuerzo (ACFE) señala que estas, son constantes, con pequeñas variaciones entre los niveles de autopercepción del rendimiento académico. Esto sugiere que el esfuerzo es visto como un factor importante y constante en el fracaso académico, independientemente de la autopercepción.

Por último, en la dimensión Atribuciones Causales del Fracaso a Causas Externas (ACFCE), se observa que los estudiantes que se perciben como “sobresalientes” (media=5) tienden a atribuir menos su fracaso a causas externas que aquellos que se consideran “malos” (media=11). Esto indica que los estudiantes con mejor autopercepción tienden a responsabilizarse más por sus fracasos. Se puede decir que estos resultados muestran que los estudiantes que tienen una mejor idea de su propio desempeño académico tienden a atribuir el éxito a sus propias habilidades y esfuerzos, mientras que su fracaso lo atribuyen a factores externos. En contraste, las personas con una autopercepción más baja tienden a atribuir su fracaso a factores externos y tienen menos confianza en sus habilidades. Sin embargo, independientemente de la autopercepción, el esfuerzo se considera un componente crítico tanto para el éxito como para el fracaso académico. Esto implica que la autopercepción del rendimiento académico está vinculada a las atribuciones causales y pueden tener un impacto en la motivación y el desempeño de los estudiantes.

Estos hallazgos son consistentes con la investigación de Omar (2004) quién señala que, aquellos alumnos que tienen un mal rendimiento académico y que se autoperciben como "regulares", atribuyen sus bajas notas a dificultades percibidas, como la alta dificultad de los exámenes (causas externas). También, en el estudio de Moreano (2005), se encontraron correlaciones positivas y altamente significativas entre las escalas de autoconcepto académico con las atribuciones al éxito por esfuerzo y habilidad. Esto señalaría que un alumno que reconoce su esfuerzo y habilidad como causantes del éxito y mostrará percepciones positivas sobre su desempeño en las áreas académicas.

Correlaciones

Tabla 6. Resultados de la Prueba T de las Dimensiones de Atribuciones Causales según el Género.

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas								
		prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
TOTAL ACEH	Se asumen varianzas iguales	,006	,938	2,34	224	,020	,991	,423	,158	1,824
	No se asumen varianzas iguales			2,34	223,6	,020	,991	,423	,158	1,824
TOTAL ACEE	Se asumen varianzas iguales	,579	,448	-	224	,483	-,265	,378	-	,479
	No se asumen varianzas iguales			-	220,702	,483	-,265	,378	-	,479
TOTAL ACFH	Se asumen varianzas iguales	,087	,768	2,86	224	,005	1,416	,494	,443	2,389
	No se asumen varianzas iguales			2,86	223,8	,005	1,416	,494	,443	2,389
TOTAL ACEF	Se asumen varianzas iguales	,095	,758	-	224	,276	-,292	,267	-,819	,234
	No se asumen varianzas iguales			-	223,109	,276	-,292	,267	-,819	,234

TOTAL	Se asumen	,359	,550	1,14	224	,255	,363	,318	-,263	,989
ACFCE	varianzas iguales			2						
	No se asumen			1,14	223,938	,255	,363	,318	-,263	,989
	varianzas iguales									

Se determina que existen diferencias de género en dos de las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico. En primer lugar, en la dimensión Atribuciones Causales del Éxito a la Habilidad (ACEH) hay diferencias entre los géneros, debido a que el p valor es menor a 0,05 (p valor= 0.020). Asimismo, en la tercera dimensión Atribuciones Causales del Fracaso a la Habilidad (ACFH), se encuentran diferencias significativas entre los géneros (p valor= 0.005).

Por otro lado, en las dimensiones Atribuciones Causales del Éxito al Esfuerzo (ACEE), Atribuciones Causales del Fracaso al Esfuerzo (ACFE), y Atribuciones Causales del Fracaso a Causas Externas (ACFCE), no hay diferencias significativas, dando a entender que, aunque se encontraron diferencias significativas entre el género en las atribuciones causales de éxito y fracaso a la habilidad, estas diferencias son mínimas en comparación con las similitudes observadas. Además, ambos géneros atribuyen su fracaso a causas externas de manera similar, lo que sugiere una visión compartida entre hombres y mujeres sobre lo que influye en su rendimiento académico, destacando el esfuerzo personal y los factores externos como razones comunes para sus éxitos y fracasos.

Los resultados del estudio de Erkut (1983) demuestran que no hay diferencias significativas en el rendimiento académico entre hombres y mujeres, a pesar de las diferencias en las expectativas y las atribuciones causales. Este hallazgo es relevante para nuestra investigación, ya que también encontramos que, aunque hay diferencias en las atribuciones causales entre géneros, estas diferencias no parecen traducirse en diferencias significativas en el rendimiento académico. También, en la investigación de Rodríguez & Inglés (2011), el análisis revela que la magnitud de las diferencias encontradas entre el género y las atribuciones causales es insignificante o casi nula en dos dimensiones y que, además, la magnitud de las tres últimas dimensiones la diferencia es pequeña; lo que significa que estos hallazgos también son consistentes con nuestros resultados.

Tabla 7. Resultados de las dimensiones de las Atribuciones Causales según la Edad.

		ANOVA				
		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
TOTAL	Entre grupos	68,679	3	22,893	2,314	,077
ACEH	Dentro de grupos	2117,123	214	9,893		
	Total	2185,803	217			
TOTAL ACEE	Entre grupos	2,759	3	,920	,111	,953
	Dentro de grupos	1768,966	214	8,266		
	Total	1771,725	217			
TOTAL	Entre grupos	130,386	3	43,462	3,321	,021
ACFH	Dentro de grupos	2800,572	214	13,087		
	Total	2930,959	217			
TOTAL ACFE	Entre grupos	12,597	3	4,199	1,019	,385
	Dentro de grupos	881,899	214	4,121		
	Total	894,495	217			
TOTAL	Entre grupos	108,828	3	36,276	7,150	,000
ACFCE	Dentro de grupos	1085,704	214	5,073		
	Total	1194,532	217			

Se determina que dentro de los grupos de edad en las dimensiones (ACEH, ACEE Y ACFE) la diferencia de medias no es significativa, ya que supera el p valor= 0.05. Sin embargo, en la tercera y quinta dimensión ACFH (Atribuciones Causales del Fracaso a la Habilidad) y ACFCE (Atribuciones Causales del Fracaso a Causas Externas) hay diferencias entre los grupos, como se puede evidenciar en la tabla 7.

Estos resultados sugieren que los grupos pueden percibir de manera diferente las causas del fracaso en términos de habilidad y factores externos, pero tienen percepciones similares sobre las causas del éxito y el fracaso debido al esfuerzo.

En los resultados de la investigación de Inglés et al. (2012), se encontró que hay diferencias significativas entre los estudiantes de cursos superiores estudiantes y los estudiantes más jóvenes. Los estudiantes de cursos superiores tienden a atribuir más las causas de sus fracasos a factores internos como la habilidad y el esfuerzo, en comparación con los de cursos inferiores. Sin embargo, nuestros resultados indican que, en términos de esfuerzo y causas externas, las percepciones son similares entre diferentes edades.

Nuestros hallazgos difieren en parte con los resultados de Inglés et al. (2012), ya que nuestros resultados sugieren que las percepciones sobre las causas del éxito y el fracaso académico en términos de habilidad varían con la edad, mientras que las percepciones sobre el esfuerzo y las

causas externas son consistentes entre diferentes grupos de edad. No obstante, la percepción del esfuerzo como un factor crítico para el rendimiento académico parece ser una constante entre las dos investigaciones.

Tabla 8. Resultados del ANOVA para las Dimensiones de Atribuciones Causales según la autopercepción del rendimiento académico.

		ANOVA				
		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
TOTAL ACEH	Entre grupos	547,228	4	136,807	17,102	,000
	Dentro de grupos	1767,834	221	7,999		
	Total	2315,062	225			
TOTAL ACEE	Entre grupos	153,614	4	38,403	5,118	,001
	Dentro de grupos	1658,138	221	7,503		
	Total	1811,752	225			
TOTAL ACFH	Entre grupos	756,558	4	189,140	17,121	,000
	Dentro de grupos	2441,424	221	11,047		
	Total	3197,982	225			
TOTAL ACFE	Entre grupos	26,396	4	6,599	1,654	,162
	Dentro de grupos	881,944	221	3,991		
	Total	908,341	225			
TOTAL ACFCE	Entre grupos	123,821	4	30,955	5,895	,000
	Dentro de grupos	1160,555	221	5,251		
	Total	1284,376	225			

La tabla 8 muestra que hay diferencias significativas en varias dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico entre los diferentes grupos. En la dimensión Atribuciones Causales del Éxito a la Habilidad (ACEH) el p valor es de 0,000, lo que indica diferencias significativas entre los grupos. De manera similar pasa con las dimensiones siguientes: Atribuciones Causales del Éxito al Esfuerzo (ACEE), con un p valor de 0,001; Atribuciones Causales del Fracaso a la Habilidad (ACFH), con un p valor de 0,000 Atribuciones Causales del Fracaso a Causas Externas (ACFCE), con un p valor de 0,000. Sin embargo, hay una excepción notable en la dimensión Atribuciones Causales del Fracaso al Esfuerzo (ACFE),

donde el p valor es de 0,162, indicando así que no hay diferencias significativas entre los grupos en esta dimensión.

Estos resultados sugieren que, mientras que las percepciones del éxito y de ciertas causas del fracaso varían entre los grupos, los estudiantes coinciden en que el esfuerzo es una variable importante que influye en su desempeño académico, independientemente de otros factores como la autopercepción del rendimiento, sin importar cómo se vean a sí mismos en términos de su rendimiento académico (ya sea que se consideren buenos, regulares, malos, etc.).

En la investigación de Arias et al. (1999), se encontró que mientras que los estudiantes de alto rendimiento consideran que el esfuerzo es uno de los principales responsables de sus resultados de éxito, los sujetos de bajo rendimiento entienden que este factor causal constituye una de las razones de sus fracasos a nivel académico. Similar a nuestros hallazgos, encontraron que los estudiantes reconocen la influencia del esfuerzo en su rendimiento académico. Sin embargo, donde difieren es que en nuestros resultados sugieren que el esfuerzo es una variable importante para todos los estudiantes, sin diferencias significativas en la dimensión de fracaso atribuido al esfuerzo.

CONCLUSIONES

- Se identificaron y describieron detalladamente las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico, confirmando que factores como el esfuerzo, la habilidad, las condiciones del entorno y la suerte son percibidos de manera diversa por los estudiantes. La investigación resalta que el esfuerzo y la habilidad son las dimensiones más valoradas para explicar el éxito académico.
- Los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con investigaciones previas, como la de Erkut (1983) y Rodríguez & Inglés (2011), que también encontraron que, aunque existen diferencias en las atribuciones causales entre géneros, estas diferencias no parecen traducirse en diferencias significativas en el rendimiento académico. Esto sugiere que las diferencias de género en las atribuciones causales pueden ser importantes para comprender la perspectiva individual de los estudiantes, pero no necesariamente determinantes en términos de éxito académico.
- Se encontraron diferencias significativas en las atribuciones causales del rendimiento académico en función de la edad y la autopercepción del rendimiento. Con respecto a la edad, los estudiantes más jóvenes tienden a atribuir el rendimiento académico a factores externos como la suerte, mientras que los mayores enfatizan más en el esfuerzo y la habilidad. Con relación a la autopercepción del rendimiento, los estudiantes que se perciben con alto rendimiento atribuyen su éxito principalmente a su habilidad y esfuerzo, mientras que aquellos con autopercepción de bajo rendimiento atribuyen su fracaso académico a factores externos.
- Los resultados de la investigación confirman que los estudiantes atribuyen su éxito académico principalmente a factores internos como la habilidad y el esfuerzo, reflejando la creencia en el mérito individual y la importancia de trabajar arduamente para alcanzar metas educativas. Por otro lado, atribuyen su fracaso a una combinación de factores internos y externos, lo que significa que cuando enfrentan fracasos, tienden a culpar tanto a factores internos (como falta de habilidad o esfuerzo) como a factores externos (como obstáculos del entorno o circunstancias adversas). Esta comprensión dual refuerza la importancia de fomentar tanto el esfuerzo como la resiliencia ante factores externos adversos.

RECOMENDACIONES

Estas recomendaciones están diseñadas para mejorar el rendimiento académico a través de una comprensión más profunda de las atribuciones causales de los estudiantes y la implementación de estrategias educativas basadas en los resultados obtenidos.

- Dado que los estudiantes valoran el esfuerzo y la habilidad como los principales impulsores del éxito académico, es importante diseñar programas educativos que fomenten el desarrollo de estas habilidades. Esto podría incluir, la integración de prácticas y actividades que fomenten técnicas de estudio efectivas, gestión del tiempo y estrategias de resolución de problemas para mejorar el rendimiento académico.
- Aunque en esta investigación se encontró que no existen diferencias significativas en las atribuciones causales del rendimiento académico entre géneros, se recomienda que en futuras investigaciones continúen explorando este factor. Estudios adicionales podrían proporcionar un perfil más completo de los estudiantes, lo que facilitaría la implementación de estrategias educativas diferenciadas que favorezcan el rendimiento académico tanto de hombres como de mujeres.
- Dado que se encontraron diferencias significativas en las atribuciones causales según la edad y la autopercepción del rendimiento, es importante diseñar programas de apoyo específicos para diferentes grupos de estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes más jóvenes, que tienden a atribuir su rendimiento a factores externos como la suerte, podrían beneficiarse de intervenciones que fomenten la internalización del esfuerzo y la habilidad. Por otro lado, los estudiantes que se perciben con alto rendimiento deberían recibir reconocimiento y oportunidades para seguir desarrollando sus habilidades, mientras que aquellos con baja autopercepción del rendimiento podrían beneficiarse de tutorías y apoyo adicional para mejorar su autoconfianza y estrategias de estudio.
- Considerando que los estudiantes tienden a atribuir su éxito principalmente a factores internos como la habilidad y el esfuerzo, es importante promover la mentalidad de crecimiento y la resiliencia para ayudarlos a enfrentar los desafíos académicos y desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Esto podría incluir la implementación de programas de desarrollo socioemocional y la enseñanza de estrategias para manejar el fracaso y superar obstáculos.

Bibliografía

- Aguilera, Y., Altamar, K., & Castro, A. (2020). *Atribuciones causales y desempeño académico en estudiantes de una universidad privada en Cartagena*. [Tesis]. Universidad de San Buenaventura, Cartagena.
- Aponte, E. D., & Pujol, L. (2012). Diferencias de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios. In *Anales de la Universidad Metropolitana* (Vol. 12, No. 2, pp. 39-51). Universidad Metropolitana.
- Arias, A., Cabanach, R., Martínez, S., Aguin, I., & Riveiro, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 525–545.
<http://www.jstor.org/stable/23765226>
- Barca, A., Porto, A., Marcos, J.L., Brenlla, J.C. y Morán, H. (2007). Estilos atribucionales del alumnado de educación secundaria con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 325-345.
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca-Báez, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48.
<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Barreno-Freire, S., Haro-Jácome, O., Martínez-Benítez, J. y Borja-Naranjo, G. (2022). Análisis de factores determinantes en el rendimiento académico del estudiantado de la Facultad de Filosofía-Universidad Central del Ecuador. *Revista Cátedra*, 5(2), 75-97
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, IV (1), 57-73.
- Bibiano, M., Ornelas, M., Aguirre, J., & Rodríguez, J. (2016). Composición Factorial de la Escala de Locus de Control de Rotter en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*, 9(6), 73–82. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062016000600007>
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 53-60.
- Castejón, J. L., Navas L. y Sampascual, G. (1993). *Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 293-305.

- Cerezo Rusillo, M. T., & Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Cienfuegos, A. (2016). Lo cuantitativo y cualitativo en la investigación. Un apoyo a su enseñanza. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200015
- De León, G. A. D., Alvarez, Y. B., García, G. R., & Domínguez, D. R. R. (2015). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4).
- Durán, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 83-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596004>
- Durán-Aponte E., Pujol, L. (2012). Diferencias de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios. *Anales Universidad Metropolitana*, 12, (2), 39-51.
- Erkut, S. (1983). *Exploring sex differences in expectancy, attribution, and academic achievement*. *Sex Roles*, 9(2), 217–231. <https://doi.org/10.1007/BF00289625>
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico.
- Frisancho, C., & Perez, M. (2023). *Atribuciones causales de docentes y estudiantes de medicina acerca de su rendimiento en las asignaturas de la línea de estructura y función en una universidad privada de Lima*. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/668719>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García, J. (2006). APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES a LA COMPRENSIÓN DE LA MOTIVACIÓN PARA EL RENDIMIENTO ESCOLAR. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 217-232. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*, Wiley. New York.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill. Doi: <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Inglés, J., Díaz, Á., García, J., Ruiz, C., Delgado, B., & Martínez, M. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300005&lng=en&tlng=es.
- Lalljee. M (1982). *Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones*, *Estudios de Psicología*, 3(12), 47-62, doi:10.1080/02109395.1982.10821328
- McKinney, L. (2024). Fritz Heider. Kineshma. <https://es.kineshma.net/Fritz-Heider-3521>
- Omar, A. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(2), 9-27.
- Recéndiz, M., Huante, C., Morán, A., & Villegas, G. (2019). Rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REVISTA RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 1(3), 16-23.
- Rodríguez, G. (2016). *Funciones ejecutivas, rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://elibro.net/es/ereader/utnorte/55858?page=46>
- Rodríguez-Marín, J., & Inglés, C. J. (2011). Diferencias de sexo y curso en autoatribuciones académicas de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 173-181.
- Suárez, E. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de Psicología*, 3(12), 33–45. <https://doi.org/10.1080/02109395.1982.10821327>
- Urzola, M. (2020). Métodos inductivos, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42.
- Verástegui, Y. (2014). *Influencia de factores en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de Cajamarca - Sede Jaén, 2014* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/66>
- Verdugo, M., Cabrera, F., Cabrera, P., & Escudero, M. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico en los primeros años de los estudiantes de la Universidad de

Cuenca, Ecuador. Revista Andina De Educación, 6(2), 006210.

<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.10>

Visdómine, J., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.

Vispoel, W & Austin, J. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32, 377-412.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

Zubeldia, M., Díaz, M., & Goñi, E. (2018). Diferencias en el autoconcepto, las atribuciones causales y la ansiedad-rasgo asociadas a la edad, el género y el grupo instrumental del alumnado de conservatorio. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 79-102. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1048>

Zumárraga, M. y Cevallos, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, (17)2, 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

Anexos

INSTRUMENTO PARA MEDIR ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Consentimiento Informado:

Estimado estudiante, usted ha sido invitado a participar voluntariamente de esta investigación que tiene como objetivo contribuir al conocimiento de atribuciones causales. Debe saber que participar de este estudio no conlleva ningún riesgo físico ni psicológico. Los resultados de este cuestionario son estrictamente anónimos y confidenciales y, en ningún caso, accesibles a otras personas. Si usted tiene alguna duda, puede comunicarse al correo:

mvleonr@utn.edu.ec

A continuación, encontrará una serie de enunciados. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia experiencia.

En agradecimiento a su participación, se estará sorteando un perfil de Netflix; el sorteo será transmitido en los próximos días en la siguiente página: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61552086406014&mibextid=ZbWKwL>

Siguiente

No revele nunca su contraseña. [Notificar abuso](#)

REPÚBLICA DEL ECUADOR



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DECANATO



Memorando Circular nro. UTN-FECYT-D-2023-0160-MC
Ibarra, 14 de noviembre de 2023

PARA: Señores Coordinadores de Carrera
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ASUNTO: Autorización para aplicar encuesta virtual

Por medio del presente, me permito solicitarles de la manera más comedida, se brinde las facilidades necesarias a los señores estudiantes de octavo semestre de la carrera de Psicopedagogía: MINDA JOSELYN, MORENO LAIZ, AGUILAR YURI, CARLOSAMA JACQUELINE, BASANTES ESTEFANÍA, TAYÁN JEFFERSON, CEVALLOS CARLA, VITERI JORGE, para que apliquen la encuesta virtual (<https://forms.office.com/r/ngSrx6Um3e>) a los estudiantes de las diferentes carreras de la FECYT, en el transcurso del mes de noviembre de 2023, para el desarrollo de la investigación: "ATRIBUCIONES CAUSALES EN RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA FECYT".

Por su favorable atención, le agradezco.

Atentamente,
CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO

MSc. José Revelo Ruiz
DECANO

JRR/M. Báez.



Identificación de reporte de similitud: oid:21463:364335366

NOMBRE DEL TRABAJO

TRABAJO DE TITULACIÓN FINAL (MIND A-MORENO).docx

AUTOR

JOSELYN MINDA LAIZ MORENO

RECuento DE PALABRAS

12910 Words

RECuento DE CARACTERES

73996 Characters

RECuento DE PÁGINAS

49 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

550.3KB

FECHA DE ENTREGA

Jul 3, 2024 11:10 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jul 3, 2024 11:12 AM GMT-5**● 4% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Base de datos de Internet
- Base de datos de trabajos entregados
- Base de datos de Crossref